

О. В. Варгата

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ..... 97

Л. П. Василевська-Скупа

О. В. Лаврінчук

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОПІСЕННОГО МИСТЕЦТВА 101

С. С. Вітвицька

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ..... 105

О. В. Вознюк

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКМЕОЛОГІЇ ЯК ПОСТНЕОКЛАСИЧНОГО 111
ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ..... 111

К. М. Волохата

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 119

П. М. Волошин

Г. П. Волошина

РОЛЬ МУЗИКИ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ..... 125

О. Б. Горбенко

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 130

Н. М. Гордій

ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В АСПЕКТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.. 135

Н. В. Грона

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 138

М. Я. Гуд

ДУХОВНІСТЬ ТА ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ..... 142

О. В. Даньков

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ВИКОНАВСЬКОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ..... 148

І. А. Дікун

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ДОСВІД»..... 153
ІЗ ПОЗИЦІЇ РІЗНИХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ..... 153

Дін Юнь

ЗМІСТ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ..... 160

Д. Є. Дмитришена

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 166

В. В. Драченко

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ..... 170

О. А. Дубасенюк

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ

засобами української музики. [автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02] / Л.Л. Побережна / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К. : 2001. — 19 с.

10. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] / Г. Філіпчук / — Чернівці : Зелена Буковина, 2002. — 488 с.

УДК 378.013(076.5)

С. С. Вітвицька, д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, академік
АМСКП, Житомирський державний
університет імені Івана Франка, м.
Житомир

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ

Анотація. У статті подано порівняльний аналіз моделей освіти України і Англії; розкрито структуру педагогічної підготовки в Англії та Україні майбутніх учителів; охарактеризовано зміст професійно-педагогічної підготовки в Україні та Англії в системі вищої освіти; визначено пріоритетні напрями реформування вищої педагогічної освіти в Україні і Англії в умовах євроінтеграційних процесів; окреслено перспективи розвитку педагогічної освіти в Україні та Великобританії.

Ключові слова: модель освіти, система вищої освіти, зміст педагогічної освіти, форми та методи педагогічної підготовки учителів в Україні та Англії.

С. С. Витвицкая

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И УКРАИНЫ

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ моделей образования Украины и Англии; раскрыта структура педагогической подготовки в Англии и Украине будущих учителей; охарактеризовано содержание профессионально-педагогической подготовки в Украине и Англии в системе высшего образования; определены приоритетные направления реформирования высшего педагогического образования в Украине и Англии в условиях интеграционных процессов; намечены перспективы развития педагогического образования в Украине и Великобритании.

Ключевые слова: модель образования, система высшего образования, содержание педагогического образования, формы и методы педагогической подготовки учителей в Украине и Англии.

S.S. Vitvitska

COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS OF TEACHER EDUCATION IN GREAT BRITAIN AND UKRAINE

Summar.: The comparative analysis of models of formation of Ukraine and England is given in the article; the structure of pedagogical preparation is exposed in England and Ukraine of future teachers; maintenance of professionally-pedagogical preparation is described in Ukraine and England in the system of higher education; priority directions of reformation of higher pedagogical education are certain in Ukraine and England in the conditions of eurointegration processes; the prospects of development of pedagogical education are outlined in Ukraine and Great Britain.

Keywords: model of education, system of higher education, maintenance of pedagogical education, form and methods of pedagogical preparation of teachers in

Ukraine and England.

Входження України у європейський та світовий освітній простір – це значуща соціальна проблема, яка потребує серйозної і різнопланової теоретичної і практичної роботи, порівняльного дослідження моделей вищої освіти у різних країнах. Тільки враховуючи світовий досвід та завдання інтеграції досягнень науки і технології в освіту, можна забезпечити відповідність інтелектуального й технологічного ресурсу України вимогам економічних реформ і завдань європейської інтеграції, тенденціям поступу у XXI століття та гуманістичним перспективам особистості.

В останнє десятиріччя у вітчизняній педагогіці вищої школи значну увагу науковців привертають увагу проблеми системи вищої освіти. Зокрема розглядаються провідні напрями сучасної реформи вищої освіти в Англії (Ю. Кищенко, О. Леонтьєва, А. Парінов), професійна педагогічна підготовка вчителів Великобританії (А. Сбруєва, Н. Яцишин). Проблеми теорії педагогічної освіти в Англії розробляються не тільки педагоги і психологи, а й філософи і соціологи (Р. Аштон, Ф. Говарт, А. Росс, Д. Фиш та ін.).

Метою цієї статті є порівняльний аналіз вищої педагогічної освіти Англії та України сучасних моделей педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчать словниково-довідникові джерела, *моделі освіти* – це сформовані засобами знакових систем мисленнєвих аналогів (логічні конструкти), що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти [9, с. 75]. Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні.

Ми зупинимося на описових моделях ступеневої педагогічної освіти Англії та України, оскільки вони дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики.

Модель підготовки спеціаліста – це система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію [9, с. 78].

Як підкреслює президент національної Академії педагогічних наук В. Г. Кремень структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують дві тенденції [1, с. 39]:

1. Унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи аналогічними їм закладами.

2. Бінарна, або подвійна, система з *традиційним університетським сектором*, що так чи інакше спирається як окремий *неуніверситетський сектор* вищої освіти, який має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна для України і Англії.

В Англії, де у 1987-1988 р. відбулася шкільна реформа, а в 1993/94 навчальному році розпочалася реформа вищої педагогічної освіти, педагогічна освіта здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями [5, с. 107-111].

У сучасній Великобританії учителів готують педагогічні заклади різних типів: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Department of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Speech Art Teacher Training Centers); дворічні коледжі (Colleges of Education) [8, с. 68].

Університетські педагогічні відділення готують учителів з числа випускників одного з факультетів після завершення ними трирічного курсу і отримання ступеня бакалавра з одного-двох предметів обраної спеціальності. Термін навчання на педагогічному відділенні – один рік. До програми входить вивчення курсів педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін, а також педагогічна практика. Випускники цих відділень, як правило, працюють в граматичних і технічних школах, а також на академічних відділеннях об'єднаних шкіл.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія, математика, музика, мистецтво тощо.), які мають бажання отримати спеціальність учителя, навчальний план передбачає педагогічну практику, яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30 % навчального часу [6, с. 20-24].

Основними видами занять залишаються лекції і семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікрОВикладання тощо. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття спрямовані на створення педагогічно доцільного контакту між студентами й викладачами. Викладач є не тільки передавачем знань, але й вчить свого підопічного самостійно діяти і мислити.

Аналіз статистичних даних свідчить про те, що на початку 90-х років у Великобританії близько третини майбутніх учителів навчались в університетах, а решта – в коледжах та інститутах вищої освіти. В цілому дослідження педагогічної освіти в розвинених країнах виявляють тенденцію до зростання кількості вчителів з університетською освітою [4].

Академічна орієнтація університетів призводить до того, що їхні випускники характеризуються вищою загальнотеоретичною підготовкою, краще знають головний предмет, але мають недостатню методичну та психолого-педагогічну підготовку. Коледжі та інститути вищої школи, в свою чергу, дають ґрунтовні методичні та психолого-педагогічні знання, але порівняно з університетом – менш фундаментальні знання. Щодо шляхів загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки в різних типах навчальних закладів, то на відміну від університетів, де традиційно функціонує триступенева система навчання, в коледжах та інститутах певний час використовували „паралельну” форму підготовки вчителів (загальна освіта паралельно з професійно-педагогічною). У результаті зближення цих двох підходів теоретично і на практиці склалася нова модель навчального процесу у ВНЗ – базова дворічна вища освіта з подальшою професійно-педагогічною підготовкою.

У документах реформи є пряма вказівка на перенесення центру професійної підготовки вчителів у школу. Зокрема, наголошується, що на професійне навчання вчителів середньої школи треба відводити 80 % часу безпосередньо в школі.

Реформа 1993 р. стимулювала до життя альтернативні шляхи професійної підготовки вчителя через програми „ліцензованого”, „артикульованого” педагога („Licensed” and „articled” teacher), започатковані кілька років тому. Фактично, навчання за цими програмами відкриває доступ до вчительської професії всім громадянам з вищою освітою. Навчання за „ліцензованою схемою” триває два роки, коли кандидат працює в школі вчителем на основі ліцензії. При цьому одну п'яту свого тижневого навантаження він має навчатися у спеціалізованих „професійних центрах” при окремих коледжах та університетських інститутах педагогіки. Робота

в школі та паралельне навчання в спеціалізованих центрах стимулюється додатковими стипендіями в розмірі 70 % заробітної плати молодого вчителя. Програму підготовки артикульованих педагогів розроблено з цільовим призначенням – ліквідувати дефіцит учителів математики і фізики у північно-східному регіоні країни [3].

Зовсім інший характер має підготовка майбутніх учителів у трирічних педагогічних коледжах. Зараз навчальний план англійського коледжу включає: курси основних предметів; професійний курс; педагогічний курс; практику в школі. Після закінчення педагогічного коледжу студентам слід пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти.

На вивчення педагогічних дисциплін відводиться приблизно 1/4 загального навчального часу, що становить 450-480 годин.

Традиційними методами навчання студентів у педагогічних коледжах є лекційні, тьюторські та дискусійні. Викладачі застосовують такі форми, як аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій та конфліктів (case studies, critical incidents), „мікрОВикладання” (microteaching), „вхідну кореспонденцію” (in-basket exercises), „розігрування ролей” (role-playing simulations), „ігрове проектування” (simulation games), „лабіринт” (action mazes) [7, с. 44].

При мікрОВикладанні студент проводить міні-уроки у міні-класах, відпрацьовуючи окремі методичні прийоми. Відеозаписи уроків спільно обговорюються та оцінюються викладачами. Використання активних форм моделювання сприяє підвищенню рівня методичної підготовки майбутніх учителів до роботи в школі [7, с. 45].

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки у коледжах є педагогічна практика студентів у школах. Педагогічна практика студентів – майбутніх учителів – залежить від характеру і тривалості їх курсу навчання. Студенти з трирічним терміном навчання, після закінчення якого вони отримують диплом, тобто студенти педагогічних коледжів, проходять педагогічну практику кожен рік; її тривалість коливається від 7 до 11 тижнів (всього 25 тижнів за весь період навчання).

Навчальний план студентів з чотирирічним курсом навчання, які ведуть до отримання звання бакалавра педагогіки передбачає 4-х тижневу педагогічну практику щорічно в другому триместрі протягом усіх чотирьох років навчання.

Студенти проходять педагогічну практику, як правило, індивідуально, по одному в школі, що ускладнює керівництво з боку кафедр педагогіки і керівників-тьюторів. Відсутність чіткого контролю за педагогічною практикою не дає студентам можливості глибоко проаналізувати і виправити свої та чужі помилки в плануванні і проведенні занять, що погіршує якість підготовки вчителів [8].

Основними формами організації практики студентів є „блочна” (block) та „серійна” (serial). Блочна практика проводиться з відривом від занять у коледжі, її терміни залежать від конкретних педагогічних завдань і становить від 2-х до 14-ти тижнів. Вона дозволяє студентам заглибитися у процес навчання школярів, вимагає від них формування вмінь і навичок організації навчального процесу, самостійного планування уроків, користування системою оцінок знань учнів та управління класом. Серійна практика є безвідривною, короткочасною, проводиться протягом дня або кількох днів на тиждень. До її завдань входить встановлення та забезпечення постійних зв'язків коледжів і шкіл, знайомство студентів з навчальною роботою в школі. Особливістю цієї практики є її гнучкий характер, що сприяє здійсненню потрібного співробітництва між тьюторами коледжів, шкільними вчителями та студентами; дозволяє студентам протягом усього

навчального року поповнювати досвід роботи в школі; забезпечує взаємодію з блочною практикою. Аналіз джерел засвідчує, що наприкінці 90-х рр. у педагогічних коледжах посилилась увага до практичної діяльності студентів, розширилися зміст та форми співробітництва зі школами, зросла роль педагогічної практики у навчальному процесі [5, с. 107-111].

Постійна потреба у висококваліфікованих педагогах, зростання вимог до професії вчителя призвели в останні роки до появи у багатьох університетах країни спеціальних курсів, які дають можливість отримати ступінь бакалавра педагогіки.

Сьогодні Англія переживає період своєрідного відродження системи педагогічної освіти у поєднанні з її активною реконструкцією, модернізацією. У межах модернізації освіти британські дослідники виділяють три послідовні етапи: еволюційний, технократичний й рефлексивний. Нині країна знаходиться на етапі технократичної модернізації.

Реформи технократичної модернізації передбачають: упровадження підготовки вчителів на базі шкіл (School Centred Initial Teacher Training), що дозволило школам самим присуджувати кваліфікацію вчителя; заміщення вивчення загальноосвітніх дисциплін концентрацією уваги на прийомах передачі навчального матеріалу та оцінюванні знань учнів, обговоренні проблем практичного викладання у класі. Але британські науковці вбачають покращення якості підготовки вчителів у просуванні до рефлексивної модернізації педагогічної освіти. Вона включає переосмислення існуючого розуміння поняття «учіння»: усвідомлення необхідності учіння протягом життя має стати центральним моментом у розумінні професії вчителя; потребує перегляду зв'язку між формою і змістом учіння та визначення цілей учіння, адекватних установкам педагогічної освіти, яких можна досягти шляхом рефлексії досвіду учителів, доступу до систематичних теоретичних знань і науково-дослідної роботи. Школи генерують практичні знання у повсякденній діяльності, між іншим, і майбутні, і професійні вчителі потребують теоретичних знань з метою поліпшення практики навчального процесу та приведення її у відповідність до вимог, що висуває час. Школи та університети мають стати закладами комплексного учіння [2, с. 143-161].

Розвиток України теж визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури.

При реформуванні вищої освіти, з одного боку, враховуються пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти, а з іншого – завдання розширення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування студентів у європейському чи міжнародному ареалі, міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

„Державна національна програма „Освіта” Україна ХХІ століття” визначає такі стратегічні завдання реформування вищої освіти: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому; підвищення освітнього і культурного рівня суспільства; піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Пріоритетними напрямами реформування вищої освіти стало:

- оптимізація мережі вищих навчальних закладів та їх структури, проведення організаційно-структурних змін у системі вищої освіти, спрямованих на розвиток навчальних закладів різних типів, підвищення ролі і значущості університетської освіти у реалізації стратегічних цілей освіти;
- розроблення нових моделей різних рівнів вищої освіти; визначення її державного компонента; широке інтегрування в міжнародну систему освіти;
- оновлення змісту вищої освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи; входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;
- демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного і загальнолюдського начал.

Структура вищої освіти України розбудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями.

Ступеневість вищої освіти реалізується як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості.

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації.

Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти. Державні стандарти освіти розробляються з кожного напрямку підготовки (спеціальності) для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Процес розробки стандартів вищої педагогічної освіти ґрунтується на таких принципах: цілеутворення, прогностичності, технологічності, діагностичності.

Отже, освітньо-кваліфікаційна система вищої освіти України максимально наближена до структури ступенів більшості країн Європи, проте існує значна кількість проблем української вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Отже, ступенева педагогічна освіта в Україні орієнтована на освіту як на системоутворювальний процес у розвивальному навчанні фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Основоположні принципи побудови ступеневої педагогічної системи України ґрунтуються на загальних принципах реформування освіти в Україні, що визначені Державною національною програмою „Освіта. Україна ХХІ століття”: пріоритетність освіти, демократизація, гуманізація, етнізація, гуманітаризація, відкритість й безперервність системи освіти, нероздільність навчання та виховання, багатоукладність і варіативність.

Аналіз розвитку педагогічної ступеневої освіти в Англії та Україні дозволяє нам зробити такі висновки: 1. Різноманітність педагогічної освіти в усіх її проявах зростає. Водночас, педагогічна освіта розвивається повніше, виявляючи свої закономірності та спільні тенденції. До найголовніших з них можна віднести: зумовленість розвитку педагогічної освіти історичними, політичними та соціальними чинниками; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці вчителя; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація). 2. Підвищені вимоги як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до якості викладання. Вводяться інтенсивні, розвивальні методи навчання, посилюється комп'ютеризація процесу навчання. В Англії посилилася увага до гуманітарних дисциплін. В Україні при підготовці майбутніх учителів більше уваги приділяється методологічній підготовці з кожного предмету. В Англії

у зв'язку з переважанням прагматичного і раціоналістичного підходів при підготовці учителів у вищих навчальних закладах більше уваги приділяється навчанню практичних знань, навичок, умінь. 3. У Англії збільшено термін проходження педагогічної практики, в той час як в Україні, у зв'язку з переходом на університетську освіту, тривалість педагогічної практики скорочена. Під час проходження педагогічної практики більше стало приділятися уваги розвитку у майбутніх учителів самостійності та активності у набутті практичних навичок у майбутній професії.

Література

1. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубянко, І. І. Бабін]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Воскресенская Н. М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах / Н. М. Воскресенская // Вопросы образования. – М., 2004. – № 3. – С. 143–161.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегии развития образования на западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
4. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н. Джуринский. – М. : Форум-инфра, 1998. – 268 с.
5. Іванюк І. Великобританія: система освіти та реформи 80-90-х років ХХ ст. / І. Іванюк // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107–111.
6. Лавриченко Н. М. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. М. Лавриченко // Шлях освіти. – 1994. – № 2. – С. 20–24.
7. Леонтьєва О. Ю. Професійно-педагогічні особливості підготовки педагогічних кадрів у коледжах Англії / О. Ю. Леонтьєва // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 44–46. 409
8. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
9. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х томах / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 1999. – 440 с.

УДК 371.7

*О. В. Вознюк, д. пед. н., професор
кафедри дошкільної освіти і
педагогічних інновацій, академік
АМСКП, Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКМЕОЛОГІЇ ЯК ПОСТНЕОКЛАСИЧНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Анотація. Досліджуються методологічні аспекти акмеології як постнеокласичного педагогічного напрямку у площині трьох методологічних рівнів: одиничного, особливого, загального. Доводиться, що мета розвитку людини – гармонійна особистість, компетентний фахівець, громадянин-патріот – реалізується завдяки формуванню в учнівської молоді здатності до творчої діяльності (активності). Відтак, творчість постає наріжної інтегральної метою освіти як системи та суспільного інституту.

Ключові слова: сенс, мета, акме; методологія акмеології, розвиток, біфуркація, загальна теорія систем.